

Cuidado y visiones pedagógicas en Educación Infantil: narrativas docentes en disputa*

Care and pedagogical visions in Early Childhood Education: competing teacher narratives

Cuidado e visões pedagógicas na Educação Infantil: narrativas docentes em disputa

Tabisa Verdejo Valenzuela**

 <https://orcid.org/0000-0002-4736-3015>

José Ignacio Rivas Flores***

 <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>

Resumen: Este estudio analiza el lugar que ocupa el cuidado en las prácticas docentes de Educación Infantil en los relatos biográficos de siete profesoras de Chile y España, buscando comprender cómo las distintas perspectivas del cuidado configuran sus visiones pedagógicas. Desde una perspectiva narrativa, a partir del desarrollo de entrevistas en profundidad las participantes relataron sus historias como profesoras en relación a sus trayectorias docentes. Este estudio dialoga con los estudios del cuidado, la ética del cuidado feminista y perspectivas críticas sobre neoliberalismo y educación. Los resultados muestran que el cuidado opera como un campo en disputa, expresándose en prácticas asistenciales, afectivas, vinculares, familiares y comunitarias que producen distintas formas de comprender la infancia, el vínculo pedagógico, el aprendizaje y la responsabilidad docente; develando sus limitaciones, así como su potencial político y contrahegemónico para la educación en un contexto neoliberalizado.

Palabras clave: Pedagogía de los cuidados. Relatos de vida. Cuidado colectivo.

Abstract: This study analyzes the place that care occupies in early childhood education teaching practices through the biographical narratives of seven teachers from Chile and Spain, seeking to understand how different perspectives on care shape their pedagogical views. From a narrative perspective, and through in-depth interviews, the participants recounted their experiences as teachers in relation to their professional trajectories. This study engages with care studies, feminist ethics of care, and critical perspectives on

* Esta investigación recibió financiamiento externo de ANID Beca Chile Doctorados en el Extranjero Convocatoria 2023-Folio 72230214.

** Doctoranda Universidad de Málaga, Mater en Psicología Clínica. E-mail: <tabisa.verdejo@uma.es>.

*** Catedrático de Universidad, Doctor en Pedagogía, Universidad de Málaga. E-mail: <i_rivas@uma.es>.

neoliberalism and education. The findings show that care operates as a contested field, expressed through assistential, affective, relational, familial, and community-based practices that produce different ways of understanding childhood, pedagogical relationships, learning, and teachers' responsibility; revealing both their limitations and their political and counter-hegemonic potential for education within a neoliberalized context.

Keywords: Care pedagogy. Life narratives. Collective care.

Resumo: Este estudo analisa o lugar que o cuidado ocupa nas práticas docentes da educação infantil nos relatos biográficos de sete professoras do Chile e da Espanha, buscando compreender como as diferentes perspectivas do cuidado configuram suas visões pedagógicas. A partir de uma perspectiva narrativa, por meio do desenvolvimento de entrevistas em profundidade, as participantes relataram suas histórias como professoras em relação às suas trajetórias docentes. Este estudo dialoga com os estudos do cuidado, a ética feminista do cuidado e perspectivas críticas sobre neoliberalismo e educação. Os resultados mostram que o cuidado opera como um campo em disputa, expressando-se em práticas assistenciais, afetivas, relacionais, familiares e comunitárias que produzem diferentes formas de compreender a infância, o vínculo pedagógico, a aprendizagem e a responsabilidade docente; revelando suas limitações, bem como seu potencial político e contra-hegemônico para a educação em um contexto neoliberalizado.

Palavras-chave: Pedagogia do cuidado. Relatos de vida. Cuidado coletivo.

Introducción

El cuidado ha sido poco desarrollado en educación, pese a que es altamente relevante en el desarrollo de la infancia (Powell *et al.*, 2020). En los primeros niveles educativos su presencia en los currículos y en las políticas educativas es escasa y ambigua. Lo mismo ocurre con la profesión docente, siendo poco considerado en materia de desarrollo profesional (Aslanian, 2022). La tendencia global es que estas áreas de la educación privilegian enfoques tecnocráticos, y con ello, dejan al margen los aspectos vinculados al cuidado, tales como, la ética, la capacidad de vinculación y la respuesta afectiva del profesorado (Mooney Simmie & Murphy, 2021; Falabella *et al.*, 2024). De este modo, es apropiado concluir que la tendencia global es que el cuidado no suele ser reconocido como una dimensión profesional ni pedagógica (Matarranz, 2023), constituyéndose muchas veces, además, como una práctica naturalizada y feminizada (Vrcelj, 2019).

Existe un creciente interés investigativo en la educación universitaria por comprender la ética del cuidado y sus alcances pedagógicos (Kolarić & Taczyńska, 2022; Maultsaid & Harrison, 2023; Masterson & Johnson, 2024). Sin embargo, en Educación Infantil, son limitados los estudios que abordan esta temática, situando al cuidado en un lugar periférico respecto de la formación docente (Aslanian, 2022), incluso, siendo asociado a otros aspectos curriculares, sin ser nombrado como tal (Verdejo, 2025). Esta tendencia refuerza la exclusión del cuidado en educación, lo que se combina con la asociación que históricamente se ha realizado entre el cuidado y las prácticas de asistencia (Faur, 2017). Con ello, muchas veces se ha tendido a pensar que el cuidado implica desprofesionalización de este nivel de enseñanza, tensionando el rol profesional docente (Liraz & Eyal, 2023).

Sin embargo, esta invisibilización se contrapone a investigaciones que reportan cómo las familias relacionan este nivel de enseñanza primordialmente a prácticas de cuidado, siendo un elemento clave en las expectativas sobre el rol docente (Jónsdóttir & Coleman, 2014). El rol docente ha sido asociado al rol materno (Ailwood *et al.*, 2022) configurando el cuidado presente en el trabajo educativo (Fairchild & Mikuska, 2021), a través de atención, preocupación y asistencia frente a las necesidades del estudiantado (Chen & Shih, 2025).

Esta comprensión de la enseñanza ha generado controversias relacionadas con la reproducción de estereotipos de género, la división sexual del trabajo y la feminización de los

cuidados, omitiéndose su potencial transformador en la construcción de sociedades más justas e igualitarias (Campos González & Madureira Ferreira, 2025).

El lugar del cuidado en Educación Infantil puede ser analizado a partir del rol de las escuelas en la organización social de los cuidados (Esquivel *et al.*, 2012). Diferentes estudios han mostrado que este nivel es fundamental para fortalecer la inserción laboral de las mujeres, y contribuir a la conciliación laboral (Aguirre *et al.*, 2014; Masterson & Johnson, 2024), sin embargo, no se ha profundizado en el impacto de esta responsabilidad en la profesión docente.

Desde esta perspectiva, el cuidado como práctica para el sostenimiento de la vida predomina en áreas de trabajo feminizadas, las cuales han sido asociadas a trabajos de menor reconocimiento y condiciones laborales precarias (Fernández-Lorca & Ortiz-Ruiz, 2025). Sin embargo, pese a que este núcleo de investigación existe y ha ido adquiriendo cada vez más protagonismo, la feminización del sector educativo no ha tenido el mismo lugar, quedando muchas veces, excluido de las investigaciones. La invisibilización del cuidado es uno de los fenómenos más presentes en este tipo de trabajos, contribuyendo con ello, a la reproducción de desigualdades (Batthyány, 2020).

Reconocer el cuidado como parte de las prácticas docentes permitiría comprender su impacto en la construcción de visiones pedagógicas que, muchas veces, tienden a reproducir lógicas capacitistas, sexistas, adultocéntricas y neoliberales (Gesser & Guedes de Mello, 2022). Al mismo tiempo, situarlo en el centro del debate educativo, posibilita pensar la educación desde perspectivas contrahegemónicas y relacionales (Corporación Planeta Paz, 2025). A pesar de contar con antecedentes que vinculan la enseñanza con el cuidado y el vínculo pedagógico (Noddings, 2002; 2012), esta dimensión continúa siendo devaluada.

Para este estudio, el cuidado será comprendido como una actividad, tarea o acción que abarca dimensiones físicas, económicas, emocionales y relacionales orientado al bienestar de otros (Aguirre *et al.*, 2014, Arriagada y Miranda, 2021), así como un valor moral fundamental, centrado en atender y responder a las necesidades de quienes forman parte de nuestras relaciones (Held, 2006), orientando el modo de construir sociedad, reconociendo la interdependencia humana, la vulnerabilidad y la responsabilidad mutua (Hankivsky, 2014).

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque narrativo por su potencial para comprender procesos sociales encarnados en vivencias singulares que dan cuenta de fenómenos socioculturales e históricos más amplios, develando tensiones, contradicciones y convicciones en disputa, las cuales reproducen, resisten y/o transforman formas de comprender el cuidado y la educación.

Esta investigación es parte de la tesis doctoral “Implicancias de la docencia como trabajo de cuidado, y de las concepciones de profesionalización en las políticas educativas en el desarrollo de las trayectorias profesionales de profesoras de educación inicial en Chile y España”, y tiene como objetivo comprender qué lugar ocupa el cuidado en los relatos de profesoras sobre sus prácticas cotidianas y cómo estas construyen sus visiones pedagógicas.

Cuidado, invisibilización y disputas políticas

El cuidado es crucial para la democracia, la justicia social y la igualdad de género (Tronto, 2013), sin embargo, no ha estado exento de ser cooptado y articulado bajo lógicas de mercado, productividad y familiarismo, invisibilizando su condición feminizada y despojándolo de su potencial político, social y transformador (Tronto, 2017; Dowie-Chin & Schroeder, 2022;

Fernández, 2023). El cuidado no siempre ha constituido una práctica beneficiosa, especialmente cuando se articula bajo discursos de control, normalización o colonización (Narayan, 1995), siendo necesario develar las relaciones de poder que se configuran en torno a él.

En este sentido, el cuidado es crucial para pensar lo pedagógico desde una dimensión ética, relacional y política (Done *et al.*, 2014; Noddings, 2022; Zajac, 2023). Existen diferentes perspectivas del cuidado, en ocasiones, contradictorias (Castelao-Huerta, 2023), estableciéndose de esta forma una problemática respecto del desafío que implica definir el cuidado y delimitar su lugar en los espacios educativos.

Más allá de una visión individualizante del cuidado, este es entendido como necesario para el sostenimiento de la vida humana y más que humana (Puig de la Bellacasa, 2017). Desde esta perspectiva, el cuidado supera y complejiza la visión tradicional asociada exclusivamente al apoyo frente a necesidades (Batthyany, 2020). Mantener y reparar nuestro mundo (Fisher y Tronto, 1990) implica comprender el cuidado desde la interdependencia, la reciprocidad y la colectividad (Corporación Planeta Paz, 2025).

En este sentido, el problema no es únicamente la invisibilización del cuidado, sino su reducción como práctica individual, moral o emocional despolitizada, desvinculada de sus implicancias estructurales, materiales y colectivas (Zembylas *et al.*, 2014). Esta reducción favorece comprensiones del cuidado centradas exclusivamente en la disposición personal o en las capacidades individuales de ciertos sujetos para cuidar, desplazando las responsabilidades sociales, institucionales y comunitarias implicadas en el sostenimiento de la vida.

Cuidado, infancia y relación pedagógica

Sin embargo, las comprensiones adultocéntricas de la infancia han tendido a establecer una visión del cuidado centrada principalmente en la atención de necesidades y en relaciones de dependencia, en donde el vínculo profesora-estudiante ha tendido a homologarse a una relación maternal (Sabbea & Aeltermanb, 2007). Esta evidencia, muestra el conflicto que implica para el ejercicio docente significar la docencia desde el cuidado y asumirlo como dimensión pedagógica.

Este escenario, sumado a la comprensión familiarista de los cuidados (Fernández, 2023), facilita la familiarización y feminización de los roles educativos (Aguire, *et al.*, 2014).

Esta articulación supone un entramado complejo para comprender el cuidado en este nivel de enseñanza, su sentido pedagógico y su potencial como dispositivo de reproducción de estereotipos de género. En este sentido, el cuidado no solo implica una disposición afectiva hacia otros, sino también una práctica que organiza formas de relación y visiones pedagógicas.

La feminización del cuidado como fenómeno global

A pesar de que los estudios del cuidado han permitido comprender la complejidad de este fenómeno y sus particularidades en distintas regiones, enfatizando cómo la articulación entre Estado, familias, comunidad y mercado se configura en relación con procesos históricos y culturales específicos, los antecedentes sobre la feminización del cuidado muestran un fenómeno que trasciende las fronteras nacionales. Pese a las diferencias entre contextos, la asociación entre infancia, mujeres y cuidado se configura como un patrón persistente en diversos escenarios sociales y políticos. Esto no implica invisibilizar las particularidades de cada contexto, sino comprender que

dichas diferencias se inscriben en procesos estructurales más amplios vinculados con la división sexual del trabajo y la desvalorización social de los cuidados.

Desde esta perspectiva, las narrativas producidas no son consideradas representativas de realidades nacionales, sino expresiones situadas de un problema social compartido. El interés de este estudio no se focaliza en establecer comparaciones entre ambos sistemas educativos, sino en comprender cómo las docentes significan el cuidado dentro de trayectorias profesionales atravesadas por procesos globales de feminización, profesionalización e invisibilización del trabajo de cuidado.

Metodología

Se realizó un estudio biográfico-narrativo construido sobre la base de los relatos de vida de maestras de Educación Infantil en Chile y en España. Este enfoque sostiene que las historias de las personas son oportunidades para comprender significados profundos respecto de cómo se viven ciertos fenómenos en diferentes contextos, intersectando las historias personales con situaciones sociales (Connelly & Clandinin, 2004; Rivas-Flores *et al.*, 2021).

Se invitó a participar a tres maestras en Chile, y cuatro en España. Todas contaban con formación y experiencia de al menos cinco años en educación infantil, y se encontraban actualmente trabajando en centros educativos. La selección de la primera participante en cada país se realizó por un muestreo que combinó elementos de conveniencia con voluntarias, a través del contacto con centros educativos que previamente han formado parte de diferentes investigaciones vinculadas al equipo investigador. Posteriormente, se avanzó hacia un muestreo en cadena, en el cual, cada maestra fue invitando a la siguiente. Estas formas de muestreo han sido ampliamente utilizadas en la investigación cualitativa contemporánea debido a su coherencia y utilidad metodológica (Arrogante, 2022). La invitación a participar fue extendida únicamente a mujeres profesoras, considerando la evidencia científica entre cuidado y feminización. Las características del grupo de estudio se presentan en la Tabla 1, en la cual, sus nombres aparecen cambiados para resguardar sus identidades.

Tabla 1 - Características de las participantes del estudio

Participante	País	Formación	Experiencia docente	como
Sonia	España	Magisterio en Infantil	20 años	
Rafaela	España	Magisterio Especialización en Infantil	40 años	
Bárbara	España	Educación Física	15 años	
Ema	España	Magisterio en Infantil	30 años	
Janett	Chile	Educación Parvularia	12 años	
Tatiana	Chile	Pedagogía en Educación Física	13 años	
Josefina	Chile	Educación Parvularia	20 años	

Fuente: Elaboración propia.

Se realizaron entre tres a cuatro entrevistas narrativas con cada una de las maestras. Este tipo de estrategia rescata elementos específicos de la biografía de las entrevistadas (González-Vega *et al.*, 2022). Su elección se relaciona tanto con el enfoque epistemológico del estudio, como con su pertinencia para indagar en estudios del cuidado (León Saavedra & Peña Pita, 2023). Las entrevistas abordaron las trayectorias biográficas y profesionales, profundizando en sus experiencias de vida, su llegada a la profesión y sus recorridos laborales. Se profundizó en los significados sobre el cuidado, su lugar en las prácticas pedagógicas y su relación con la infancia, la educación y la profesión docente.

Posteriormente, cada entrevista fue transcrita de manera textual para realizar un análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2021). En primer lugar, se realizó una lectura sistemática de cada entrevista construyendo textualizaciones individuales que permitieron resumir las historias de cada participante. Luego, se avanzó hacia un proceso de codificación emergente de extractos textuales de las entrevistas. Esta codificación fue agrupada en patrones comunes que permitieron avanzar hacia categorías temáticas finales.

Si bien las participantes pertenecen a contextos nacionales distintos, la opción por analizar las entrevistas de manera colectiva se basa en la comprensión de las narrativas como producciones subjetivas situadas que permiten acceder a experiencias atravesadas por tensiones sociales y globales, pero que, a su vez, no representan la realidad nacional.

Por lo tanto, este estudio no adopta un diseño comparativo entre Chile y España, sino más bien, se centra en comprender cómo la feminización del cuidado configura experiencias docentes que, aun desarrollándose en contextos nacionales distintos, participan de procesos sociales compartidos, por lo que el foco del análisis se situó en comprender los significados compartidos respecto del cuidado como dimensión constitutiva del trabajo docente.

El principal criterio de rigor científico fue la triangulación de fuentes, campos teóricos y equipo de investigación. Asimismo, se han resguardado todos los aspectos éticos necesarios, los cuales fueron evaluados previamente por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga, España (N° de registro 101-2024-H) y por el Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, Chile (Documento N°53). Se firmaron consentimientos informados en los que se aseguró la confidencialidad de la información en todas las fases del proceso de investigación y la voluntariedad de participación.

Resultados

Cuidado físico concebido como separado del proceso educativo

El cuidado de carácter físico suele relacionarse con tareas asistenciales. Este tipo de cuidado aparece en las prácticas docentes predominantemente desvinculado de lo educativo y, muy frecuentemente, rechazado por las maestras como parte de su trabajo. En algunas narrativas, estas tareas pueden ser vistas como agobiantes y fuente de exigencias desde los padres hacia las maestras, mientras que, en otros relatos, estas expresiones del cuidado son comprendidas como parte de la labor docente, aunque no siempre desde un sentido educativo.

Tatiana reconoce el cuidado inicialmente en aspectos relacionados con la higiene. Identifica que es parte de sus tareas trabajar el desarrollo de hábitos, pero en su relato aparece como un trabajo que no tiene protagonismo en los procesos educativos; más bien se presenta como una labor circunstancial y que conlleva tiempo de la clase:

Yo creo que tiene que ver (el cuidado) con la parte transversal, lo de los hábitos. (...) el mismo ejemplo de las idas al baño. (...) Pero uno tiene que crear esta rutina y estos hábitos, porque al principio uno dice: 'ya, si uno va al baño y vuelve', pero luego va el otro y otro, y ahí es interminable porque le da ganas a todos y esto no termina nunca.

Esta vivencia del cuidado como un trabajo interminable predomina en los relatos de ambos países, dando cuenta de cómo estas prácticas implican recursos temporales y personales para ser efectivas. Sonia da cuenta de cómo estas tareas tensionan su posicionamiento docente, transmitiendo una experiencia de agobio y, al mismo tiempo, de responsabilidad frente al otro:

Yo estoy todo el día atando zapatos, mira que le tenemos dicho a los padres que utilicen zapatillas de velcro, pero los padres les costarán más baratas las de cordones y yo me tiro todo el día atando cordones para que no se caigan. ¿Es que tú sabes lo que es que un niño se caiga de boca y se haga daño? Estás todo el día: 'mira no te subas, que te vas a hacer daño, que te vas a caer'.

Este tipo de tareas devela una comprensión del cuidado como un trabajo de carácter asistencial, basado, en ocasiones, en un sentido de protección producto de una supuesta condición de dependencia y/o fragilidad asociada a ciertas comprensiones de la infancia. En este sentido, la relación pedagógica se ve sumergida en lógicas de entrega hacia quien necesita apoyos y, a la vez, en un estado de alerta donde la docente es responsable de cada estudiante, configurando el cuidado como un proceso diádico, centrado en necesidades, ritmos y riesgos individuales. Si bien este tipo de tareas, en ocasiones impostergables, son fundamentales para el sostenimiento de esas vidas, parecieran ser poco reconocidas como valiosas para los procesos educativos, quedando al margen de la comprensión de su impacto pedagógico.

Algunos relatos, como el de Ema, revelan el rechazo frente a este tipo de cuidado, develando una diferenciación respecto de estas tareas:

Aparte que nosotras no tenemos funciones de esas (cuidados físicos), somos maestras, no educadoras. Eso lo haría en el cole donde mi niña está haciendo las prácticas, pues sí que hay una educadora, una monitora que cambia a todos. Pero en los colegios que yo he estado no. Normalmente venían los padres.

Sin embargo, estos relatos no necesariamente expresan un rechazo al cuidado en sí mismo, sino más bien a ciertas formas de organización del cuidado en el espacio escolar. El conflicto pareciera no situarse exclusivamente en el hecho de cuidar, sino en la individualización de esta responsabilidad, en la disponibilidad permanente esperada hacia las docentes y en la idea de una entrega incondicional asociada a su rol profesional. En este sentido, las experiencias narradas muestran cómo el cuidado físico muchas veces se organiza desde lógicas que sitúan a las maestras como responsables exclusivas del bienestar cotidiano del estudiantado.

Esta visión se ve muchas veces reforzada por demandas de atención individualizada por parte de las familias, tal como lo describe Sonia en su relato:

Oye, es que a mi hijo tienes que cantarle una nana antes de darle el desayuno. No puedo hacer eso, si yo a tu hijo le canto una nana, al otro le canto otra cosa. Entonces es que estamos en un colegio, no estamos en tu casa. En tu casa puedes hacer lo que te dé la gana, pero yo soy la maestra, en el colegio no puedes, pues hay padres que no lo entienden.

Comprender predominantemente el cuidado desde esta lógica asistencial e individualizada, por una parte refuerza un vínculo pedagógico unidireccional, y por otra, supone el riesgo de despolitizar y despedagogizar el cuidado, reproduciendo modelos de enseñanza asociados históricamente a la maternalización y feminización del trabajo docente.

Cuidado y autonomía como objeto de aprendizaje

El cuidado también emerge en los relatos asociado a la autonomía, tanto como aprendizaje a desarrollar, así como equivalente a cuidar. Se observan dos posicionamientos diferentes al respecto. Por una parte, encontramos en las narrativas una perspectiva que comprende el trabajo de la autonomía como una práctica de cuidado necesaria para el desarrollo de habilidades y competencias vinculadas a la autovalencia y al cuidado propio. Mientras que, de forma más

excepcional, emerge una comprensión del cuidado como una práctica opuesta y obstaculizadora para el desarrollo de la autonomía e independencia del estudiantado.

Raquel comprende el desarrollo de la autonomía y su implicación en ese proceso como un trabajo de cuidado:

Autonomía también es cuidado, incluso ayudar a ponerse y quitarse los chaquetones, las zapatillas (...) en el fondo lo que entiendo es que enseñar la autonomía también es cuidar.

Desde una perspectiva similar, Josefina identifica una relación entre cuidado y autonomía, complejizando esta relación a través de la construcción de un análisis de sus vivencias, en las cuales coexisten diferentes expresiones de cuidar en la labor educativa. Algunas situadas de forma periférica y disociadas de lo educativo, mientras otras se relacionan con el desarrollo de habilidades y con una preocupación auténtica por el otro:

Bueno, como te decía antes, el tema de la empatía, eh cuando yo elijo, por ejemplo, hacerme cargo de un grupo de niños, el cuidado para mí es importante, no va a nivel asistencial, que claramente está, obvio que uno tiene que tenerlo, porque está trabajando con niños que están aún trabajando su autonomía y necesitan a un otro para que los pueda apoyar y puedan lograr sus aprendizajes, enseñarle a hacer sus cosas, a cuidar sus pertenencias. Pero también hay un cuidado que, bueno, cuidar que no le pase nada en el entorno donde se mueve, pero también cuidarlo desde la emoción, contenerlo.

En ambos casos, el cuidado continúa viéndose como una práctica orientada a las necesidades y procesos individuales del alumnado; sin embargo, esta vez es incorporado como parte de los procesos de enseñanza y vinculado al logro de la autonomía, entendiéndose la labor docente como un acompañamiento del otro. En este sentido, el estudiantado es posicionado como quien necesita apoyos para el desarrollo de sus propios procesos y aprendizajes. Estas narrativas parecieran asumir la dependencia como parte constitutiva y legítima de la infancia y de los procesos de desarrollo, comprendiendo la autonomía no como una capacidad ya lograda, sino como un proceso progresivo que requiere acompañamiento, tiempo y vínculos de apoyo.

Sin embargo, dentro de los relatos encontramos excepciones que sitúan al cuidado como una amenaza para el desarrollo de la autonomía. En este caso, Emma identifica en la labor docente la ayuda hacia el estudiantado, pero subordinada al aprendizaje, observándose contradicciones en su propia experiencia. Por una parte, rechaza la idea de que las maestras cuiden; sin embargo, reconoce formas de ayuda presentes en su trabajo, aunque estas debiesen ser limitadas y orientadas a promover la independencia:

Aquí se incentiva mucho la autonomía, que el niño sea autónomo. Pero no que la maestra... no, no son cuidadoras. Sí, lo ayuda, yo a veces ayudo. Yo ayudo a quitarse chaqueta, a ponerse chaqueta, pero la idea es que lo hagan solos (...) Claro, con el incentivo del aprendizaje de la autonomía. Que se ayuda, se ayuda, pero para que ellos lo hagan solos. Podríamos decir que aparece el cuidado, pero la idea es que los niños y las niñas tuvieran como resuelto ciertas cosas desde antes.

En esta narrativa, la autonomía pareciera operar desde una lógica más funcional, en la cual el objetivo del acompañamiento es reducir progresivamente la necesidad de ayuda y resolver tempranamente ciertas dependencias. A diferencia de las narrativas anteriores, donde el cuidado aparece como condición del desarrollo y parte constitutiva del vínculo pedagógico, aquí pareciera emerger cierta incomodidad frente a la dependencia prolongada, estableciéndose una temporalidad del cuidado orientada a la pronta adquisición de competencias y desempeños individuales.

Esta comprensión de la autonomía vinculada al cuidado permite reflexionar respecto de qué tipo de autonomía es promovida en el espacio educativo y bajo qué racionalidades pedagógicas

se organiza. En este sentido, el cuidado ocupa una posición ambivalente en el vínculo pedagógico: en algunas narrativas es comprendido como necesario, relevante y constitutivo de los procesos de aprendizaje, mientras que en otras aparece instrumentalizado o incluso problematizado frente al logro de la independencia.

Cuidado como práctica afectiva y vincular

El cuidado como práctica afectiva y vincular es un componente de la enseñanza y de la visión pedagógica que se encuentra presente en gran parte de las narrativas de las profesoras participantes. El cuidado, desde esta perspectiva, se articula con una disposición ética como fundamento del vínculo pedagógico, ya no desde una perspectiva instrumental, más bien como una comprensión del valor de la otredad. El cuidado emerge allí como una disposición emocional, empática y de escucha, coherente con esa mirada valiosa del otro.

Josefina, en su relato, muestra cómo la labor pedagógica implica una disposición receptiva hacia el otro, ofreciendo un lugar de valor al estudiantado:

Si se cae, contenerlo. Si te quiere contar algo, escucharlo. Eh, si tú quieres lograr algo que no pueda (...) darle como la confianza y las herramientas para que pueda lograrlo. Eh, es un tema como de cercanía, de interesarte por el otro, que él se dé cuenta de que a ti te importa.

Bárbara incorpora, además, la noción de reciprocidad y la relevancia de los afectos y del vínculo en los procesos de aprendizaje:

Cuidar emocionalmente (...) es que tú lo escuches, ¿vale? Que tú puedas atender sus emociones, que los puedas ayudar (...) con afecto, reconocer su sentimiento en cada momento, que lo puedas acompañar y gestionar lo que le pase para que lo pueda pasar bien. Cuidar, yo creo que emocionalmente, es como cuando construimos unos vínculos con esa persona de confianza. Que el niño te tenga confianza, que te tenga cariño (...) Y es que es verdad, porque desde el afecto se aprende mucho, tanto la persona que tú tienes enfrente como una.

Esta visión es coherente con la comprensión del proceso educativo y del vínculo pedagógico como un proceso afectivo, a través del cual se construye una relación que implica procesos bidireccionales. En este sentido, estas docentes, centradas en una ética del cuidado, enseñan a sus estudiantes a aprender desde el cuidado y a construir una sociedad cuidadora. Esta incorporación del cuidado como eje constitutivo del vínculo pedagógico propone una visión educativa contrahegemónica, en tanto releva aspectos frecuentemente devaluados o relegados en visiones tecnocráticas del rol pedagógico, situándolos como fundamentales para el ejercicio docente.

Otro aspecto relevante es que en el relato de Bárbara se instala la posibilidad de pensar los procesos educativos, y con ello el rol docente, también desde un lugar de fragilidad que se ve interpelado y transformado en el mismo ejercicio de la docencia, precisamente por tratarse de un trabajo vincular. Esta visión educativa se contrapone a las visiones dominantes del profesional educativo como experto, las cuales suelen reforzar la idea de un saber racional y un posicionamiento sin falta.

Por otra parte, algunos relatos muestran cómo esta disposición hacia el otro, como parte del trabajo docente, implica comprender la educación más allá del espacio escolar, entendiendo que los procesos del estudiantado son complejos e incorporan otras esferas de sus vidas.

Josefina cuenta cómo el trabajo de cuidado emocional también implica identificar el estado del estudiantado y sus vivencias fuera del aula:

Cuidas con el cariño, con cuidar sus emociones, con también darse cuenta de si está pasando algo en su casa. Eh, si trae alguna carga, si llora por algo, o sea, son cosas que uno también tiene que ir leyendo.

En este sentido, la preocupación e interpretación emocional forma parte de la labor educativa. Esta comprensión del cuidado muchas veces implica un trabajo no identificado como tal, ignorado por los parámetros tradicionales que evalúan la labor docente, pero que requieren tiempo, habilidades de contención y capacidades comunicativas. Asimismo, supone una elevada disponibilidad emocional y una exposición permanente a las vivencias, tensiones y malestares de otros, configurando un trabajo profundamente demandante para las docentes.

Janette, en su relato, muestra los desafíos de un trabajo que implica involucrarse e implicarse:

Muchas veces una jornada normal llegas a las 8 de la mañana, se reciben los niños, se reciben todas estas informaciones, se registran, se coordina con el equipo, con la asistente de párvulos, luego (...) tienes una reunión a las 10 de la mañana con alguna familia, la familia llega desbordada, e incluso puede ser que a veces se traten mal, o que la familia se desborde y que se pongan a llorar, porque es el único espacio seguro que sienten, entonces tú contienes, te preocupas.

En este relato, el cuidado afectivo aparece no solo como valor pedagógico, sino también como una forma de trabajo emocional que implica desgaste, preocupación constante y una fuerte implicación subjetiva. La escuela emerge como un espacio que recibe y contiene múltiples malestares sociales y familiares, mientras las docentes asumen tareas de escucha, acompañamiento y contención que muchas veces exceden aquello que tradicionalmente es reconocido como enseñanza.

A su vez, esta disposición afectiva hacia los otros aparece, por una parte, asociada a discursos proteccionistas en los cuales la escuela cumple un rol redentor respecto de las familias y, a la vez, un lugar de contención y seguridad. En el relato de Raquel, esta mirada proteccionista se articula con discursos de carencia, en los cuales la escuela y la docencia sostienen una posición privilegiada:

(...) Bueno, ten en cuenta que esos alumnos necesitaban muchísimo afecto, mucho más que muchas cosas, porque ya te he dicho que algunos alumnos... su padre estaba en la cárcel recuerdo, y su madre era prostituta, y esos niños estaban siempre solos y entonces esos eran niños que necesitaban mucho el cuidado, pero el cuidado no físico, sino afectivo.

Esta mirada del cuidado puede reproducir estereotipos y configurar una visión de la docencia asociada al sacrificio, la protección y la entrega, sin considerar las implicancias que esto tiene tanto para el trabajo docente como para la reproducción de relaciones de poder.

Cuidado más allá de la escuela, preocupación y colaboración con las familias

Las prácticas de cuidado en el trabajo docente también implican acompañamiento y trabajo colaborativo con las familias, estas aparecen en las narrativas docentes como una labor conjunta de cuidado para la comprensión del estudiantado, sus necesidades y aprendizajes.

En este sentido, el cuidado emerge como un trabajo de articulación, comunicación y construcción de continuidad entre distintos espacios de vida, desplazando parcialmente formas individualizadas y diádicas del cuidado hacia comprensiones más relacionales y compartidas.

Janette muestra en su narrativa cómo este trabajo basado en la colaboración establece un vínculo más horizontal entre familia y escuela, conformando parte del trabajo docente y configurando una visión situada del aprendizaje, considerando relevante para los procesos educativos, aspectos emocionales y necesidades básicas de cuidado:

(...) también al momento de la salida de los niños o de la llegada, eh preguntarle las novedades (a la familia), cómo habían estado durante el día, o sea, durante la noche y durante el día comentarles cómo habían estado. ¿Comió, durmió?, que es un poco lo que pasaba siempre en los jardines infantiles ‘¿Cómo lo vio tía?’ (...) ¿Tuvo algún problema, aprendió algo nuevo? Eh, ¿cómo estuvo durante el día? ¿Estuvo más somnoliento? ¿Estuvo más feliz? ¿Se frustró o no?’ Entonces, también damos esa información y ellos también nos retroalimentan.

En este relato, el bienestar, el sueño, la alimentación, el estado emocional y el aprendizaje aparecen entrelazados, mostrando una comprensión pedagógica en la cual aprender no puede separarse de cómo está siendo vivida la vida cotidiana de las niñas. Desde esta perspectiva, el cuidado se articula con el compromiso por el bienestar del otro como un elemento fundamental para el proceso educativo.

De modo similar, en el relato de Tatiana se presenta el trabajo cotidiano con las familias a través de la coordinación, comunicación y realización de acciones articuladas para el logro de objetivos comunes:

También me pasó el año pasado (...) que un niño diagnosticado con TEA se desregulaba y la forraba a quien fuera. Entonces, claro, le mandaba yo cuentos y yo le decía: ‘cuando esté en la casa con la mamá, mándame un video del cuento porque yo lo quiero ver’. Entonces, la mamá grababa y lo mandaban al WhatsApp. Entonces yo después, al otro día, le decía: ‘vi tu video, vi tu foto’. Y ahí decía: ‘A ver, ¿dónde?, ¿dónde?’ Y yo se lo mostraba en mi teléfono y a él algo le pasaba con eso, se sentía considerado, lo regulaba emocionalmente, así hicimos más vínculo.

En este caso, el cuidado deja de aparecer solamente como disposición afectiva y se transforma también en una práctica organizativa y comunicativa basada en la coordinación y co-construcción entre distintos actores. La relación entre familia y escuela opera como una red de apoyo que permite sostener procesos emocionales y educativos del estudiantado, reforzando una visión intersubjetiva del aprendizaje.

Las prácticas de cuidado asociadas al trabajo con las familias, aparecen con mayor presencia en las narrativas de las profesoras chilenas, mientras que en varios relatos de profesoras españolas la relación familia-escuela se configura de forma más distante afectivamente:

Bueno, no sabría decirte, no sabría decirte si hay cuidado a la familia. Bueno, pues sí el respeto que les tenemos, los atendemos, los escuchamos, intentamos que todo sea de forma cordial, si tienen un problema, lo intentamos solucionar. Si vienen contándonos problemas graves que tengan dentro de su comunidad, de su familia o de lo que sea intentamos echarle una mano, si se intenta cuidar también a la familia, pero menos, piensa que ellos son adultos y son los que se regulan o autorregulan ellos solos, ¿no?, tienen que gestionarse ellos.

En el relato de Sonia se observa que este tipo de trabajo también está presente; sin embargo, el cuidado es comprendido predominantemente como una práctica vinculada a la dependencia, es decir, como una ayuda dirigida hacia quienes no pueden resolver algo por sí mismos. Desde esta

perspectiva, el cuidado ocupa un lugar secundario dentro del proceso educativo y no constituye un eje central de la visión pedagógica.

Las prácticas de cuidado más allá del aula permiten pensar el proceso educativo como una responsabilidad compartida y no exclusivamente individual. El aprendizaje aparece entonces articulado con los contextos, vivencias y relaciones que sostienen la vida cotidiana del estudiantado, configurando formas de cuidado que amplían el espacio educativo hacia dimensiones colaborativas, intersubjetivas y comunitarias.

Cuidado como práctica colectiva

El cuidado como trabajo en red y en comunidad aparece con fuerza en las narrativas de profesoras chilenas participantes y, de forma más excepcional, en el relato de una profesora española. En este sentido, encontramos experiencias educativas que muestran un trabajo colaborativo y de articulación mediado por los vínculos y la reciprocidad. Estas prácticas permiten comprender el cuidado desde una lógica colectiva y colaborativa.

Janette comparte una de sus experiencias, inicialmente articulada con el cuidado y protección física del estudiantado en contextos de emergencia. Sin embargo, en el relato se observa cómo este trabajo en red se consolida no solo como una estrategia instrumental para el logro del bienestar del estudiantado, sino también, como una forma de comprensión del trabajo educativo desde una visión de cuidado mutuo, solidaridad y apoyo construida en la esfera cotidiana e íntima. Es decir, el cuidado comprendido en red implica, una vez más, la construcción de vínculos auténticos a través de los cuales las prácticas de trabajo colectivo no responden solamente a objetivos, sino también a afectos, lealtades y sentidos compartidos respecto de qué se entiende por educación:

(...) habían situaciones de emergencia, fugas de gas, olor a humo, había que evacuar, a veces estaba lloviendo, entonces también había que hacer redes, porque eso también hacíamos (...) todas estas cosas (...) es hacer un trabajo con las redes, entonces, con los otros jardines, ¿cierto? Si teníamos que evacuar, claro, cuando yo llegué la evacuación era a una plaza. Los niños tenían que irse a una plaza y allí hace mucho frío y llueve gran parte del año. Entonces decía: '¿Cómo nos vamos a ir a una plaza con las guaguas?', se nos van a enfermar todas. Entonces ahí dije: 'Hacer trabajo en red'. Ya, para mí el trabajo en red era como ir a tomarse un café con la directora del jardín de al lado, para ser buenas amigas. Entonces, así como yo le pedía favores, ella también me pedía favores a mí, y ahí íbamos haciendo este trabajo en red, pero que en la práctica era eso, como apoyarse mutuamente, cuidarnos entre todos.

Esta forma de comprender el cuidado a través de prácticas de gestión, articulación y construcción de alianzas aparece como parte del ejercicio docente y devela una visión de escuela que trasciende a sus integrantes inmediatos. Desde esta perspectiva, el cuidado deja de aparecer exclusivamente como una disposición emocional o ética individual y se configura también como una práctica organizativa y material orientada al sostenimiento de la vida cotidiana en la escuela. Cuidar implica resolver condiciones concretas de existencia relacionadas con el bienestar, la seguridad y la protección del estudiantado, lo que requiere redes, coordinación, espacios y apoyos colectivos para poder sostenerse.

En este sentido, el cuidado supone una comprensión de interdependencia y fragilidad compartida, en la cual el bienestar y los procesos educativos dependen de una red de relaciones y apoyos mutuos. Asimismo, el relato muestra cómo las relaciones de amistad y cercanía entre adultos también forman parte de las prácticas de cuidado y sostienen el trabajo educativo, desprivatizando

y descentralizando el cuidado de la figura individual de la docente para situarlo en una trama colectiva de vínculos.

Otro aspecto relevante de la experiencia relatada por Janette es la dimensión de la materialidad como elemento crucial en el cuidado. Esta dimensión es poco abordada en los relatos, a pesar de que el cuidado físico y la protección implican espacios, recursos y materialidades asociadas. En general, este elemento es difícil de visibilizar por las docentes como parte de aquello que media las relaciones y posibilidades de bienestar en las escuelas. La preocupación por encontrar un espacio seguro en las evacuaciones rescata una noción educativa en la cual la materialidad también establece posibilidades y limitaciones para los procesos de enseñanza, aprendizaje y bienestar.

En el relato de Raquel, desde sus vivencias, se construye la noción de cuidado como un aspecto relevante del trabajo en las escuelas que interpela la necesidad y protagonismo que debiesen tener las relaciones y los vínculos en las comunidades educativas, estableciendo esta condición como necesaria para los procesos de aprendizaje. En este relato, las relaciones también parecieran operar como una red de vínculos que implican grados de intimidad, como la amistad, y que no por ello dejan de ser profesionales. En este sentido, su visión pedagógica trasciende el aula y contempla a la comunidad educativa en su conjunto, desdibujando una visión centrada únicamente en docentes y estudiantes para situar el aprendizaje sostenido en una red de vínculos colectivos:

O sea, tú para llegar al otro, y para establecer una amistad, para establecer una relación con la otra persona, ya sea una relación de amistad, una relación profesional, necesitas conocerte, necesitan cuidarse, necesitas crear una fusión entre ellos, y a partir de ahí, podemos seguir trabajando. Si no hay esa fusión, si nadie se fusiona entre la comunidad educativa, o sea, entre tus compañeros y tus compañeras, tus familias y tu alumnado, difícilmente se podrá desarrollar el aprendizaje.

El cuidado desde estos relatos puede ser interpretado desde un potencial político y pedagógico, en el sentido de que muestra propuestas de enseñanza que implican la participación de diferentes agentes y una comprensión en red del proceso educativo. Estas experiencias tensionan visiones clásicas tanto del cuidado como de la educación, especialmente aquellas centradas en procesos individualizados y competitivos.

Discusiones

Frente a la pregunta sobre el lugar que ocupa el cuidado en los relatos de profesoras, sobre sus prácticas cotidianas y cómo estas construyen sus visiones pedagógicas, los hallazgos de este estudio permiten comprender cómo el cuidado se encuentra presente en las labores educativas, en las dinámicas del espacio escolar y en las relaciones con las familias (Martin & Martin, 2024), operando como un organizador de las visiones pedagógicas de las docentes y, al mismo tiempo, actuando de modo invisible y negado en muchas de sus prácticas. En este sentido, las narrativas fueron fundamentales para comprender la complejidad del fenómeno del cuidado en las tareas y prácticas educativas, favoreciendo la comprensión de esta categoría como un elemento que configura vivencias de tensión, rechazo, contradicción y ambivalencia (Martin & Martin, 2024), y que sostiene miradas pedagógicas tanto explícitas como implícitas para quienes las relatan.

Desde esta perspectiva, el enfoque narrativo permitió aproximarse al cuidado como una experiencia subjetiva y política atravesada por emociones, tensiones y contradicciones difíciles de identificar desde aproximaciones más globales. Las narrativas posibilitaron comprender cómo las docentes negocian significados respecto de su trabajo y cómo en sus historias personales se

articulan dimensiones sociales, culturales y pedagógicas que muestran conflictos respecto del lugar del cuidado en la educación y en la comprensión de la profesión docente.

Por otra parte, los resultados muestran uno de los principales desafíos presentes en los estudios del cuidado: su delimitación y operacionalización. Este estudio enfrentó constantemente la dificultad de identificar qué era reconocido como cuidado y qué no, encontrándose con límites difusos y con el desafío de establecer un diálogo entre nociones de sentido común y dimensiones teóricas que permitieran situar e identificar prácticas de cuidado. Esto muestra cómo el cuidado, precisamente por sus características, complejidad e invisibilización, ofrece dificultades para ser nombrado y reconocido, apareciendo en las historias de estas profesoras como un conflicto latente articulado con vivencias, emociones, relaciones y malestares que muchas veces protagonizan el núcleo de cómo comprenden la educación y el sentido de su profesión.

Asimismo, el estudio muestra que cuando hablamos de cuidado en el ámbito educativo no podemos asumir que estamos hablando de una sola expresión de cuidado, si no, más bien hablamos de una lógica subyacente que reside en diferentes prácticas articulándose con otros discursos y racionalidades educativas, económicas, de género, clase y raza (Duffy, 2007). Este nivel de complejidad permite comprender el cuidado como un fenómeno que puede ser vivenciado desde la contradicción y la tensión, pero que, al mismo tiempo, alberga un potencial para construir transformaciones que son disputadas en las propias vidas de las personas. En este sentido, el cuidado opera en la propia subjetividad docente, configurándose como un campo de disputa en el cual se negocian significados y posiciones que remiten a dimensiones sociales y políticas de la educación y del trabajo docente.

En esta dirección, los resultados muestran la existencia de una tensión política, pedagógica y ética situada en el trabajo docente. A su vez, permiten observar cómo distintas comprensiones del cuidado producen diferentes formas de entender la educación, la infancia, la autonomía, el vínculo pedagógico y la responsabilidad social. Las distintas expresiones del cuidado presentes en las narrativas muestran tensiones entre formas individualizadas, feminizadas y diádicas del cuidado, y formas colectivas, relacionales y comunitarias que desplazan el cuidado hacia una responsabilidad compartida y potencialmente contrahegemónica, mostrando ecologías de prácticas de cuidado que no solo se vinculan con el bienestar, sino que operan como sostén del aprendizaje (Lecusay *et al.*, 2022). Esto demuestra que el cuidado trasciende la relación exclusivamente profesora-estudiante y contempla aspectos poco abordados, tales como la organización, los recursos, la coordinación y la materialidad (Aslanian, 2017; Eidsvåg, 2022).

Sin embargo, aun cuando el cuidado se encuentra presente de manera transversal en las narrativas, predomina una comprensión diádica e individualizada de este, especialmente vinculada a relaciones de dependencia en el aula. Estas formas refuerzan la idea de que las maestras deben encontrarse disponibles de manera permanente, fortaleciendo comprensiones de la docencia como un trabajo basado en la entrega incondicional y omitiendo la responsabilidad colectiva e institucional del cuidado. Esto permite cuestionar, particularmente en este nivel de enseñanza y su alta ocupación femenina, qué modelos y ordenamientos de género se transmiten a través de estas comprensiones (Prioletta & Davies, 2024). Asimismo, gran parte de estas prácticas continúan siendo invisibilizadas institucionalmente y, en muchos casos, deslegitimadas pedagógicamente, quedando fuera de aquello que es reconocido como enseñanza legítima. En este sentido, los relatos muestran cómo ciertos cuidados fundamentales para el sostenimiento de la vida cotidiana son comprendidos como secundarios, periféricos o incluso opuestos a la labor pedagógica, reforzando procesos de despedagogización del cuidado.

Otro aspecto relevante es que las narrativas muestran cómo el cuidado se encuentra profundamente atravesado por dimensiones temporales. El cuidado aparece asociado a tareas

interminables, disponibilidad constante y tiempos prolongados de acompañamiento, contención y construcción de vínculos. A su vez, algunas comprensiones pedagógicas muestran tensiones respecto de la necesidad de resolver rápidamente dependencias y alcanzar tempranamente ciertos desempeños y autonomías, en este sentido el cuidado se vincula con visiones pedagógicas en las que la autonomía es sobrevalorada desde el desempeño individual, la demostración de logros y la resolución temprana de necesidades de apoyo, invisibilizando la interdependencia y reduciendo el cuidado a una práctica transitoria dentro del proceso educativo, en las cuales el tiempo dedicado al vínculo, al acompañamiento o al sostenimiento emocional suele quedar subordinado a lógicas de rendimiento y demostración de logros (Sorrells & Madrid Akpovo, 2024).

Una limitación del presente estudio es que el análisis privilegió las recurrencias narrativas presentes en el conjunto del corpus, dejando en un segundo plano las particularidades derivadas de los contextos nacionales. Esta decisión respondió al interés por comprender la feminización del cuidado como un proceso social compartido que atraviesa las trayectorias de las profesoras participantes. No obstante, futuras investigaciones podrían profundizar en cómo las políticas educativas, los regímenes de cuidado y las condiciones institucionales específicas de cada país modulan estas experiencias y producen diferencias relevantes en la construcción del cuidado como práctica pedagógica.

Por último, es relevante explicitar que este estudio implicó un posicionamiento activo y situado de quien realizó las entrevistas, las textualizaciones y la interpretación de las narrativas. Desde esta perspectiva, los relatos no son comprendidos como expresiones objetivas de la experiencia, sino como construcciones que emergen en el encuentro entre participantes e investigadora, atravesadas por sus trayectorias, marcos de comprensión y posiciones. Esto supone reconocer las implicancias del propio lugar de enunciación, las relaciones de poder presentes en el encuentro narrativo y el hecho de que toda interpretación implica necesariamente una transformación de los relatos. Con el fin de fortalecer la reflexividad del proceso analítico, se realizó un taller de encuentro entre las participantes, en el que se revisaron colaborativamente extractos de las narrativas y se dialogó sobre sus interpretaciones, permitiendo explicitar, contrastar y negociar significados entre las conceptualizaciones teóricas y las experiencias narradas.

Finalmente, este estudio contribuye a visibilizar el cuidado en las prácticas docentes desde su potencial político, mostrando su injerencia en la construcción de propuestas pedagógicas que invitan a cuestionar y tensionar la neoliberalización de los sistemas educativos (Richardson *et al.*, 2023), así como las lógicas de estandarización y productividad (Rattray & Tang, 2026). Sin embargo, también aporta una mirada que advierte sobre los riesgos de que el cuidado sea colonizado por discursos dominantes y reproduzca condiciones de desigualdad, prácticas normativas, paternalistas y coloniales (McGill, 2016). Comprender el cuidado como una responsabilidad colectiva e institucional (Nazari *et al.*, 2023), es necesario para evitar reproducir condiciones que contribuyan a la invisibilización y feminización de estas labores resultando poco viables de ser sostenidas en el tiempo sin generar desgaste en el profesorado (Eidsvåg, 2022; Sillars *et al.*, 2025).

Desde esta perspectiva, el cuidado no aparece únicamente como una práctica interpersonal o afectiva, sino también como una forma de organizar las relaciones educativas y las responsabilidades sobre el sostenimiento de la vida dentro y fuera de la escuela. Mientras algunas expresiones del cuidado reproducen lógicas individualizantes, privatizadas y centradas en la dependencia, posicionando al estudiantado en un lugar predominantemente pasivo y reproduciendo lógicas colonialistas de la educación (Okoye, 2024), otras permiten pensar formas pedagógicas basadas en la interdependencia, la reciprocidad y la construcción de comunidad (Lee & Smith, 2023), posicionando al cuidado como una práctica política central para transformar estructuras educativas y sociales (Richardson *et al.*, 2023).

Asimismo, este estudio contribuye a la comprensión de la feminización del cuidado en la educación infantil como un fenómeno transnacional, permitiendo interrogar cómo se producen tensiones compartidas en torno al cuidado y la profesión docente que se sostienen a través de estructuras de género y regímenes de cuidado subyacentes. Por último, este estudio aporta en cómo los enfoques narrativos permiten comprender la complejidad de cómo las experiencias subjetivas y sus trayectorias reconstruyen, negocian, reproducen, y resignifican aquellos mandatos sociales asociados al cuidado y la profesión docente.

En conjunto, estos hallazgos contribuyen a ampliar la comprensión del cuidado en educación infantil, como una dimensión ética y afectiva del trabajo docente, que implica una dimensión política, organizacional y transnacional que configura distintas formas de concebir la enseñanza y el sostenimiento de la vida.

Referencias

- Aguirre R., Batthyany K., Genta N., y Perrotta V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en la políticas públicas en Uruguay. *Iconos Revista de Ciencias Sociales*, 50, 43-60. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1427>
- Ailwood, J., Lee, I.-F., Arndt, S., Tesar, M., Aslanian, T. K., Gibbons, A., & Heimer, L. (2022). Communities of care: A collective writing project on philosophies, politics and pedagogies of care and education in the early years. *Policy Futures in Education*, 20(8), 907–921. <https://doi.org/10.1177/14782103211064440>
- Arriagada, I., & Miranda, F. (2021). Social organization of care in Chile. En N. Araujo Guimarães & H. Hirata (Eds.), *Care and care workers: Latin American societies* (pp. 165-184). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51693-2_10
- Arrogante, O. (2022). Técnicas de muestreo y cálculo del tamaño muestral: Cómo y cuántos participantes debo seleccionar para mi investigación. *Enfermería Intensiva*, 33(1), 44–47. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2021.03.004>
- Aslanian, T. K. (2017). Ready or not, here they come! Care as a material and organizational practice in ECEC for children under two. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 323–334. <https://doi.org/10.1177/2043610617747979>
- Aslanian, T. K. (2022). Care as concubine: Stretching the boundaries of care, politics and power in early childhood education and care. *Gender and Education*, 34(8), 957–972. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2057444>
- Batthyany, K. (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Campos González, M., & Madureira Ferreira, J. (2025). Caring as a girl: A feminist new materialism approach to the learning of care within the family in Finland. *Gender and Education*, 37(3), 295–312. <https://doi.org/10.1080/09540253.2025.2458896>
- Castelao-Huerta, I. (2023). Beyond the neoliberalized academy: caring and careful practices of women full professors. *Gender and Education*, 35(3), 234–249. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2147148>

- Chen, M.-K., & Shih, Y.-H. (2025). The implications of Nel Noddings' ethics of care for fostering teacher-student relationships in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1602786. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1602786>
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (2004). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Wiley.
- Corporación Planeta Paz. (2025). *La ética del cuidado: Un diálogo colectivo y diverso hacia la reivindicación amplia de los cuidados*. Planeta Paz. <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/115>
- Done, E., Murphy, M. & Knowler, H. (2014). University-based professional learning for women teachers and the 'to care' or 'to lead' dilemma. *Professional Development in Education*, 42 (4), 610-627. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.948690>
- Dowie-Chin, T., & Schroeder, S. (2022). Critical, calculated, neoliberal: Differing conceptions of care in higher education. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 859-873. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1749588>
- Duffy, M. (2007). Doing the Dirty Work: Gender, Race, and Reproductive Labor in Historical Perspective. *Gender & Society*, 21(3), 313-336. <https://doi.org/10.1177/0891243207300764>
- Eidsvåg, G. M. (2022). *Sustainable care: Care as a communal virtue in early childhood education*. *ECNU Review of Education*, 5(4), 643-663. <https://doi.org/10.1177/20965311221103281>
- Esquivel, V., Faur, L. & Jelin, E.(2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: UNFPA-FLACSO. Recuperado de <https://static.ides.org.ar/archivo/Las-lógicas-del-cuidado-infantil.-Entre-las-familias-el-Estado-y-el-mercado.1.pdf>
- Fairchild, N. & Mikuska, E. (2021). Emotional labor, ordinary affects, and the early childhood education and care worker. *Gender, Work & Organization*, 28, 1177-1190. <https://doi.org/10.1111/gwao.12663>
- Falabella, A., Poblete-Núñez, X., Lagos-Serrano, M. J., & Rojas, M. T. (2024). ¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista. *Práxis Educativa*, 19,1-20. e23637. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23637.087>
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En P. Redondo & E. Antelo (Comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar: Debates y experiencias* (pp. 87-115). Homo Sapiens Ediciones.
- Fernández, M.B. (2023). Familismo, obligaciones filiales y género: representaciones socio-culturales del cuidado de personas mayores en Chile. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*,13, 1-13. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1931>
- Fernández-Lorca, B. & Ortiz-Ruiz, F. (2025) Presentación del dossier Cuidados y mujeres en América Latina. *Revista Iconos*, 82, 7-14. <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/issue/view/231/286>
- Fisher, B., & Tronto, J. C. (1990). *Toward a feminist theory of caring*. En E. K. Abel & M. K. Nelson (Eds.), *Circles of care: Work and identity in women's lives* (pp. 35-62). State University of New York Press.

- Gesser, M., Block, P. & Guedes de Mello, A. (2022). Estudios Sobre Discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios*, 19(49), 217-254. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632022000200217
- González-Vega, A. M. del C., Molina Sánchez, R., López Salazar, A., & López Salazar, G. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Hankivsky, O. (2014). Rethinking care ethics: On the promise and potential of an intersectional analysis. *The American Political Science Review*, 108(2), 252-264. <https://doi.org/10.1017/S0003055414000094>
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford University Press.
- Jónsdóttir, A. & Coleman, M. (2014). Professional role and identity of Icelandic preschool teachers: effects of stakeholders' views. *Early Years*, 34(3), 210-225. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.919574>
- Kolarić, A., & Taczyńska, K. (2022). Pedagogy of care: Building a teaching and learning community. *Slavia Meridionalis*, 22, Article 2890. <https://doi.org/10.11649/sm.2890>
- Lecusay, R., Rainio, A. P., & Ferholt, B. (2022). Caring about and with imaginary characters: Early childhood playworlds as sites for social sustainability. *Sustainability*, 14(9), 5533. <https://doi.org/10.3390/su14095533>
- Lee, A. F., & Smith, G. D. (2023). Where is the love, y'all? Punk pedagogy in high school choir. *Research in Education*, 115(1), 100–115. <https://doi.org/10.1177/00345237231152605>
- León Saavedra, P. E., & Peña Pita, A. P. (2023). El cuidado como práctica social para la supervivencia. *Index De Enfermería*, 32(4), e14478. <https://doi.org/10.58807/indexenferm20235824>
- Liraz, R., & Eyal, O. (2023). Undermined professionalism: Strategic impression management among early childhood educators. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104089, 1-12 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104089>
- MacGill, B. (2016). A paradigm shift in education: Pedagogy, standpoint and ethics of care. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(3), 238–247. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1272531>
- Martin, C. D., & Martin, M. (2024). Enactments of care in early childhood education: Towards inclusion and transformation. En N. Shaik & T. Moodley (Eds.), *Towards a transformative pedagogy for early childhood care and education* (pp. 55–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59648-3_4
- Masterson, J. E., & Johnson, A. K. (2024). A caring ethic and the rights of the child: Challenges for early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 52, 949-956. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01627-7>
- Matarranz, M. (2023). La dimensión de género en la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 14, 39-56. <https://doi.org/10.15366/jfgws2023.14.003>

- Maultsaid, D., & Harrison, M. (2023). Can open pedagogy encourage care? Student perspectives. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(3), 77-98. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i3.6901>
- Mooney Simmie, G., & Murphy, D. (2021). Professionalisation of early childhood education and care practitioners: Working conditions in Ireland. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(3), 239–253. <https://doi.org/10.1177/14639491211010187>
- Narayan, U. (1995). Colonialism and its others: Considerations on rights and care discourses. *Hypatia*, 10(2), 133-140. <https://www.jstor.org/stable/3810285>
- Nazari, M., Karimpour, S., & Ranjbar, M. (2023). “To promote justice is to care”: Pedagogy of care and socially-just instruction among Iranian English language teachers. *System*, 118, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103128>
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Okoye, F. I. (2024). Pedagogical relations as a decolonisation tool in African higher education: Reflection on the ethics of care, respect, and trust. *Transformation in Higher Education*, 9(0), a322. <https://doi.org/10.4102/the.v9i0.322>
- Powell, A., Langford, R., Albanese, P., Prentice, S., & Bezanson, K. (2020). Who cares for carers? How discursive constructions of care work marginalized early childhood educators in Ontario’s 2018 provincial election. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 153–164. <https://doi.org/10.1177/1463949120928433>
- Priolella, J., & Davies, A. W. (2024). Femmephobia in kindergarten education: Play environments as key sites for the early devaluation of femininity and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(2), 256–270. <https://doi.org/10.1177/14639491221137902>
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. University of Minnesota Press.
- Rattray, J., & Tang, A. L. L. (2026). Caring teaching as a troublesome practice: A consideration of ethical-caring as a threshold concept. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-026-01650-0>
- Richardson, B., Powell, A., Johnston, L., & Langford, R. (2023). Reconceptualizing activism through a feminist care ethics in the Ontario (Canada) early childhood education context: Enacting caring activism. *Social Sciences*, 12(2), 89. <https://doi.org/10.3390/socsci12020089>
- Rivas-Flores, J.I., Prados-Megías, M.E., Leite-Méndez, A.E., Cortés-González, P., Márquez-García, M.J., Calvo-León, P., Martagón-Vázquez, V., y Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 139–151 <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Sabbea, E. & Aeltermanb, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 521–538. <https://doi.org/10.1080/13540600701561729>

- Sillars, A., Vogelstein, A., Oatis, P. J., Davis Schoch, A., Cole, A., Trivedi, P., & Coleman, M. (2025). Building a culture of connection in early childhood education: The Hand in Hand Foundations Course. *Infant Mental Health Journal*, 46(6), 675–695. <https://doi.org/10.1002/imhj.70030>
- Sorrells, C., & Madrid Akpovo, S. (2024). Time for slow care: Bringing slow pedagogy into conversation with ethics of care in the infant/toddler classroom. *Policy Futures in Education*, 22(7), 1404-1420. <https://doi.org/10.1177/14782103241227489>
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University.
- Tronto, J. C. (2017). There is an alternative: Homines curans and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27–43. <https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583>
- Verdejo, T. (2025). Tensiones, ausencias y retos en la enseñanza y aprendizaje del cuidado en la formación universitaria de educación infantil. En M. Simón Márquez, S. Fernández Gea, M. Moletto Jurado, J. Gázquez Linares, & P. Molina Moreno (Coords.), *Innovación docente en educación y ciencias sociales: Explorando retos y oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 405–415). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1018584>
- Vrcelj, S. (2019). Majčinstvo – podloga familijarizacije odgojno-obrazovnih ustanova. *JADR*, 10(1), 109-128. <https://doi.org/10.21860/j.10.1.6>
- Zajac, D. (2023). Ethics of the teaching profession as an ethics of care. *Labor et Educatio*, 11, 55–71. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.23.005.19210>
- Zembylas, M., Bozalek, V., & Shefer, T. (2014). Tronto's notion of privileged irresponsibility and the reconceptualisation of care: Implications for critical pedagogies of emotion in higher education. *Gender and Education*, 26(3), 200–214. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901718>

Recibido: 25/05/2026

Versión corregida recibida: 14/07/2026

Aceptado: 15/07/2026

Publicado online: 21/07/2026